

# 書写の学習指導の近代化

## 指導法の近代化とその実践

久 米 公

### 一、はじめに

国語科の中にこれまでより明確に位置づけられた書写に対して、その充実をはかるために、学習指導を近代化すべきであるということがよく叫ばれている。当然の声であり、書写の指導にかかわるものにとって、必須の課題である。

書写の学習指導の近代化は、

○学習指導の内容の明確化・系統化

○学習指導の方法の合理化・効率化、評価の合理化

といった面からおし進められなければならないが、本稿では、学習指導方法の近代化について考えてみたいと思う。問題を毛筆による書写の学習指導に限定し、示範と加朱添削を中心にして、まだとらわれるむきの多い過去の指導法に反省を加えながら、指導法の近代化に関する考えをすすめてみたい。その上で一つの実践事例として、

昭和四七年六月九日に広島大学教育学部付属中学校で開かれた中学校教育研究大会に提示した私の研究授業の記録を引き合いに出して

述べ、批判を仰ぎたいと思う。

### 二、書写の立脚点の認識

書写の新たな位置づけは、かつての「書き方・習字」の復活ではないとされている。だとすれば、かつての「書き方・習字」の学習指導をそのまま現代に持ち込んで、それをそっくり踏襲したのでは不相応な点の生じるのは当然であろう。かつて、十分な学習指導時間のもとに、当時の日常生活に必要とされていた毛筆書写力を修得するために行なわれていたそれを、そのままの形で現代の学校教育の中に持ち込んでよかろうはずがない。現代は、日常生活における毛筆の位置がかつてとはすっかり変わってしまったているし、教師や生徒の意識も変わってきている。毛筆による書写の意義が変わっている上に、学習指導に充てられる時間もかつてとは違って、限られたごくわずかの中で扱われなければならないという条件下に置かれているのである。書写の学習指導の近代化は、過去の書き方・習字

時代の一般通念を払って、現代の学校教育における書写の立脚点をしっかりと見定めることから出発しなければならぬ。

### 三、「書くうちにわかる」から「わかっけて書く」へ

過去の書き方・習字の学習指導は、大まかな言い方で片付けられない面もあるが、時間をかけて「書くうちにわかる」とか「自己を空しくしてひたすらに書くことに没頭する中から体得される」とかいった、いわば「道」の修業的なあり方が支配していたといつてよからう。時間をかけた訓練の中から、身をもって体得させようとした面が強い。

したがって、その学習指導法も、それに見合うものととられていたといつてよい。そのまま似せて書くためのものとして「手本」を与え、教師がそれに対する「示範・範書」という形の一斉指導をして要領を示したあと、「加朱添削」という形の個別指導を行って手本どおりに「清書」させるというのが一般的な基本のパターンであった。教材ごとにそうした活動による技能訓練をくり返していくうちに、いつの間にか技能が磨かれ、態度が身につくという体であったと言えよう。

そうした、手本で何かを教えるというのではなくて、手本をくり返し教えるといった風潮は、今も、書塾を中心にして色濃く尾を引いていて、それが学校教育にもかなりの影響力を及ぼしている。

これからの書写指導は、そうしたかつてのもののように、時間をかけて、毛筆の自在な駆使による文字力の鍛練や精神陶冶をめざして行なうのではない。限られた時間の中ではあるが、毛筆・硬筆による指導によって、われわれの使用する文字に対する意識を深め、

文字を正しく整えて書く態度・能力の基礎をつちかうことをめざしている。

限られた短時間の学習指導の中で文字意識の高揚をめざそうとすると、「書くうちにわかる」とか「自己を空しくして書きひたる中から体得する」などは、当然、言っておられなくなってくる。そうしたかつてのいわば職人養成的な通念にこだわっているは、これからの学校教育の中から脱落を余儀なくされてしまうであろう。

少なくとも「書くうちにわかる」ではなくて、「わかっけて書く」主体的に、問題意識をもって書く」ということが、これからのあり方の基本姿勢として見すえられなければならない。わかっけて、主体的に書くことによつて、理解に実証が得られる。そして、その日常化をはかつていくことによつて望ましい書写力の定着がはかられる——こうした中からこそ効果的に、文字意識の深化・高揚の実があがっていくというものであろう。

このように考えてくると、「わかっけて書く」「問題意識をもって書く」という学習活動を、いかにして短い時間の中で効率よくすめるようにするかということが、書写の学習指導法の近代化の一つの要件だということに思いいたる。先に述べたかつての指導法のパターンに、そうした視点から検討のメスを加える必要があるとの思いが切実になつてくるのである。

### 四、多目標主義から目標限定主義へ

過去の指導では、手本は、あらゆる観点から眺めて、そのとおり書くべき絶対の基準であり、一々の教材ごとに、手本のもつ学習指導要素のすべての面にわたつて到達をめざすという活動がくり返

されていた。それらの集積によつて書写力の完成を期するというやり方であった。豊富な時間と根気があつてこそできるやり方であつた。

過去と違つた条件の中で成果をあげなければならぬこれからの書写では、そうした書き方・習字特有の多目標主義の、しかも鍛練主義のいき方は、とうてい望まれない。限られた時間の中で「わかつて書く」学習活動をすすめ、成果を期するために第一に確立すべきは、思い切つて各単位時間の学習指導の目標と内容を精選し限定することである。手本を使うにしても、手本の持つ学習指導要素のあれもこれもと決して欲ばらないで、単位時間のすべてを、精選した事項だけに限つて集中し、それだけは必ず達成していくようにすることである。

たとえば、点画の筆づかいがねらいとされる学習指導では、それにしぼつた扱いをし、たとえ字形や配列などが良くなくても筆づかいが達成されればそれでよしとし、次教材で字形を、さらにその次で配列を、というふうに積み重ねていくことである。

そうした観点をしぼつた学習指導が硬筆にもおよび、集大成されて学年の書写目標の達成となるということではなければならぬ。わかりきつたことでありながら、すぐ目につきやすいばかりに、あれもこれもと手を出して、あふはち取らずになつてゐる例がまだまだたくさん見つけられる。

多目標主義からいさぎよく目標限定主義へと切り換えていくことが、以下に述べるように、指導方法の近代化に直接つながり、また、評価法の合理化・近代化にもつながつていくのである。

## 五、一斉指導法の工夫

### 〈示範万能からの脱皮〉

先に述べたように、過去の一斉指導法の中心をなしていたのは、示範・範書であつた。教師が手本とそっくりに大きく再現して見せて、手本どおりの書写法の要領を観察・感得させ、それをくり返し回数多く書かせて鍛練によつて体得させようというものであつた。

したがつて、当然ながら、教師の示範は、手本どおりに書くことが求められ、そう書けることが書き方・習字の指導にあたる教師の条件と考えられていた。示範力の乏しい教師には、書き方・習字の指導はおぼつかないとされるのが普通であつた。

こうした風潮は今も残つていて、それが一つの災いとなつてゐる。示範力に欠けるといふ理由で書写の指導から遠ざかろうとするむきが多い。指導を余儀なくされると、示範を敬遠するばかりではなく、示範以外の指導法はないものと決めてゐるかのようになり、手本だけに頼つて「手本をよく見て書きなさい」「手本のとおりに書きなさい」といふ生徒の活動にまかせるだけの扱いですませたりしている。そして、そこから強い毛筆書写不要論が出たりもする。

書写では、確かに、教師みずからの範書・示範が及ぼす効果は大きいものがある。生徒の面前で大きくみごとに書き示すことがもたらす感動力・感化力を否定することはできない。だが、しかし、一歩ふみ込んで、その示範ということが、はたして書写の一斉指導の核としてあらゆる場合に絶対なのかどうか、よく考えてみる必要があると思ふが、どうであろう。指導法として絶対的な価値を持つものなのかどうか、書写の学習指導のすべてにわたつて欠かせないも

の、最良の効果をもたらすものなのかどうか、疑ってみる必要があると思う。

○ 示範という情報提示法は、一見、最も具体的に直接的な方法だと思える。しかし、ある意味では逆に最も大まかで、具体性を内に隠した、視点を焦点化させにくい方法だということもできるのではないか。

○ 示範の効果を盲信し、その上にあぐらをかいて、示範して見せることによって「指導した」という錯覚を持つことになってはいないか。そのために、指導にかえて目の粗い、不親切さを生じてはいないか。

○ さらに言えば、示範から何かを看取し、感得する側の、能力差や個人差に眼を閉ざすことになってはいないか。

○ 示範一辺倒は、ともすれば生徒を受身に追いやり、学習を消極化するのではないか。

○ みごとな示範によって起こった感動が、生徒の書写意欲をかきたてることにつながらないで、逆に、畏縮させるということをひき起こしている面がよくあるのではないか。

過去の指導やみずからの実践の反省にたつて、こう改めて問いかけてみると、そこに再検討の必要を思わずにはいられない。そして、これからの書写指導法の近代化の要件として、示範を絶対万能とする意識から脱皮していかなければならないという思いに到達するのである。

#### 〈示範の持つ情報内容の整理〉

ところで、示範の効果をふり返り、そのあり方の再検討をしているくためには、いわゆる示範の持っている情報要素を、次のように分

析し、整理してみることが肝要であろう。

ア、書写指導で、示範によらなければ効果の期待されないもの、効果の少ないものは何か。

イ、示範という方法によらないで、他の方法によっても効果のもたらされるものは何か。

その上で、必ずしも示範によらなくてもいいものについては、他の方法による効果的情報提示法を工夫し、たとえば、教育機器の活用などによって効率の増大をはかり、いわゆる示範は、それが最も大きな効果をもたらす情報提示場面に限って位置づけるようにしていくべきであろう。

つまり、過去の一斉指導において中心的方法であった示範を、その効果や方法に何の疑いを持つこともなく、かつてのまま現代の書写指導法の中にとり込まないで、現代の学習指導条件にふさわしいあり方で導入していくべきであるということなのである。

さきに、近代化の基本要件として、学習指導の目標と内容をしぼることを述べたが、目標や内容に焦点を合わせて学習指導法を考えていくと、かつてのような示範は全く不必要だという扱いも出てくるであろう。

考えてみると、アの示範によらなければ効果の期待されにくいものというのは、ごく限られたものになりそうである。毛筆書写の学習指導要素を、たとえば、

①姿勢と執筆 ②用具の扱い方 ③筆づかい ④筆順 ⑤字形  
⑥文字の大きさ ⑦配列 ⑧速さ ⑨書写形式

の九つとして考えてみたとき、それは③と⑧だけに煮つめられ、他はすべて、別の何かの方法で行なうことが可能となる。しかも、③

も⑧も、芸術として行なわれる書道ならいざ知らず、ごく平易なものが内容とされる書写では、高度な技術の裏付けを必ずしも必要とするものではない。恐れ敬遠しなくてもよいし、後述のように、示範力を表面に出さない指導法も工夫できるようになる。部分示範や空筆書でも十分充たされ得るものとなる。

こう考えてくると、書写の学習指導では、完全な示範力を指導の必須条件としなくともよいということになってくる。むしろ、「生徒の面前でりっぱに範書する」ということよりも、「学習指導要素を教材から手ぬかりなく取り出して、その中にひそむ書写の原理・原則的なものを、なんらかのしかたによってわかりやすく提示する力」をこそ必須条件とすべきであろう。示範力ということこそ置きかえ、その見地から見直していくところから、書写指導の近代化への道が豊かに開かれていくのだと確信する。

教師に示範力はもはや不要であるなどと言おうとしているのでは決してない。書写の原理・原則をとり出してわかりやすく提示するための力は、示範することのできる力によってささえられることが多いし、教師への信頼という点でその意味は大きい。力を養うための教師の研修はだいじなことである。ただ、示範を重視しすぎて、それが指導法の近代化を閉ざしていることに思いをいたし、示範を表に出さなければ指導にならないとする古い殻を破っていかなければ道は開けないことをついていきたいのである。

#### 〈効果的情報提示法の工夫〉

現代的教育工学的に工夫された教育機器などを活用していくと、そうした示範力を表に出さないやり方で、短時間に効率をあげることもできるようになる。

たとえば、OHPによって、掛図スライド法、合成分解法、模型法、部分映写法、指示法、色彩効果法、模擬実演法といった諸表現機能を活用していくと、示範の情報要素が、これまでとはすっかり違った方法の中に、興味深く盛り込めるようになっていく。そればかりではなく、示範・範書ということ自体に対しても、かつてのあり方とは比較にならぬほどの好都合をもたらしてくる。たとえば、これまで示範は、普通、

- ①黒板への水書
- ②水書塗板への水書
- ③白塗板への墨(朱)書
- ④模造紙への墨(朱)書
- ⑤教卓上で紙に墨(朱)書……

などの方法でなされてきていた。それをOHPの動態提示機能を活用したそれと比較すると、次のように大きな効率差を生じてくるのである。

#### 〈普通示範〉

#### 〈OHPによる示範〉

- ① 立面への揮毫
  - ② 平面への揮毫
  - ③ 特殊な姿勢で書く
  - ④ 普通の姿勢でよい
  - ⑤ 生徒に対して背面作業
  - ⑥ 対面なので反応がよくわかる
  - ⑦ 特大筆がいる
  - ⑧ 生徒と同じ筆でよい
  - ⑨ 液が流れてよこれる
  - ⑩ 液は流れない
  - ⑪ 座席ごとに把握像が違う
  - ⑫ どの席からも同一像が見える
  - ⑬ 字の大きさに限度がある
  - ⑭ 大小自由に調節できる
  - ⑮ 提示に場所をとる
  - ⑯ 提示場所が少なくすむ
  - ⑰ 再提示できないことがある
  - ⑱ 容易に再提示できる
  - ⑲ 書き込みや色彩効果に不便
  - ⑳ 自由に工夫して行なえる。
- 水をつけた筆や、何もつけないさばき筆で、動きだけに焦点をし

ぼった示範法をすることもできるので、示範法が多彩になる。そこでは、いわゆる示範・範書のように、描かれていく墨線（軌跡）を気にする必要はないので、巧拙を気にせずに行なえるわけである。

（「視聴覚機器による書写書道の学習指導法」『附属高校国語科紀要創刊号、「書写・書道教育原理」』講談社、「機器利用による国語の指導」『大日本図書、などの拙論参照』）

かつての示範法にこだわっている、こうした効果的な方法の開拓もおぼつかないわけである。示範のもつ情報要素をこのように、教育機器などを活用した方法の中にうまく盛り込んで効率をあげていくことも、指導法の近代化を考えていく一つの道であろう。

書写の学習は、「わかる」だけでは片手落ちである。その上に「書く」という活動ができるだけ多くとられなければならない。

精選し系統化された学習指導事項に対して、このように情報提示を効率化した一斉指導法を工夫することが「理解」を効率化し、それが限られた時間の中に少しでも多く「書く」時間を生み出すことになっていく。僅少な書写の時間を、あいまいな理解のまままで練習という名の試行錯誤によってうずめてしまったのでは、学習成果の貧弱化は目に見えている。

## 六、個別指導法の工夫

### 〈加朱添削法中心への反省〉

次に、個別指導法の近代化について考えてみたい。さきに述べたように、過去の書き方・習字時代の指導では、示範のあとは、加朱添削という形で行なわれる個別指導が中心であった。

その加朱指導も、示範の場合と同様に、目標とか観点とかをしば

つて行なわれることは少なく、手本の表現要素のすべてに迫るために行なわれるというのが普通であった。教材ごとに、用筆・運筆・字形・線質・配置などのあらゆる点にわたって朱筆を加えて問題点を指摘し、是正し、あるいは賞賛を添えながら、根気よくくり返し習うことを求めて行なわれた。個人の特性に応じての指導という本来の趣旨が忘れられることも多く、往々、手本に近づくことを求めるあまりに、表現上の個性的な価値までも削り落としてしまつて、いわゆる「角をためて牛を殺す」ということさえ犯しがちであつた。しかも、それには多大の時間と労力を必要とした。多目標主義であつたから、加朱の手が混むのは当然であつたといえよう。一教材の中でそれが何度かくり返され、加朱の多い扱いほどいいので、ゆき届いた指導だとされたりした。教師にも生徒にも時間に恵まれていた時代の、入念な個別指導法だつたわけである。

だが、見方を変えてみると、かつての加朱添削のあり方は、師弟という上下関係の厳然とした中で、規範を否認なしに上から与える——それをくり返しまね習う、という関係を成り立たせるのに都合よく運用されていたのだという言い方もできるのである。

個別指導といえは、即ちそうした加朱添削なのだとする意識は、現在でもまだ根強いものがある。書写教師といえは、いつも朱筆を持って構えているものと思ひ描くむきが、まだまだ多い。

このように考えてくると、かつての加朱添削による個別指導法を、主体的に学ぶ姿勢を育てていく現代教育の中に、かつての通念のままで全面的に導入することの不合理さははつきりする。得がたい長所も持っている。だが、かつてのような時間と労力をかけるゆとりもないし、問題点も大きい。示範の場合と同様に、この加朱添削を

中心とする個別指導法についても、長所を生かしながら、いかに短時間に効率をあげるべく近代化をはかつていくかの検討が、切実に求められているのである。

### 〈多様な個別指導法の工夫〉

個別指導は、本来、一斉指導のあとをうけて、そこでの指導事項にそってすすめられるべきものである。一斉指導の中で打ち込まれた具体的な学習指導事項というクサビを、個々の生徒の資質・能力に応じて打ち込み確かにしていく営みが個別指導であり、両者は相呼応すべきものである。

学習指導目標にそって、先に述べたような細かな配慮のある一斉指導の中の確なクサビ打ちがなされていると、個々の生徒に対するクサビの確かめは、教師によらなくても、生徒相互間で容易にできるようになる。たとえば、

○隣どうしによる診断と治療（相互批評）

○グループによる診断と治療（グループ批評）

○全員による診断と治療（共同批評、集団批評）

といった形で、これまでの教師の加朱添削に代わる活動が、短時間で、生き生きとした雰囲気の中で展開できるようにする。

教師による方法にしても、クサビの確かめ所がはつきりしているから、たとえば次のような要領で、素早く、効果的に行なえるようになる。

○質問・問答による診断と治療

○机回巡視による診断と治療

指導過程の中に加朱添削を折り込む場合でも、観点がクサビの部分にしぼられるので、要領よく軽い負担でこなせるものとなる。加

線や、記号で書き込むだけという方法で診断・治療の効果をあげることもできるようになって、短時間向きとなっていく。教育機器を活用すると、また興味深い方法によって展開される。

そして、こうした指導が軌道にのり、学習要領をのみ込むと、ひとりでクサビの個所に検討を加えること（自己批評）も容易になる。それはやがて、主体的学習活動の展開にもつながっていくのである。

かつて、教師による加朱添削指導という方法の中にすべてを背負い込んでいた個人指導の営みが、こうした多彩な方法の中に散りばめられていくことになるわけで、教師による個別批評法だけでなく、多くの眼の中で相互に見つめ磨き合う方法がとり入れられていくことの意味は大きい。それを深く思い生かしながら、かつての一方的な加朱添削法に代わる短時間向きの、効率のよい個別指導法を工夫していくことが、近代化の一つの道なのである。大きく書かれた文字を通して、端的に各個性に接することのできる書写ならではの特権は、何としても効果的に生かしていかなければなるまい。

個人であれ、グループであれ、またクラス全員であれ、生徒の眼で気付く問題点・批正点はできるだけ生徒の側から引き出していくという学習活動の中から、対象からいつも何かをとらえる眼、書写作品を深く見つめる眼が育っていくであろう。そこに、短所と同時に長所も必ず汲みとる心を育てようとする教師のまなざしが注がれておれば、書写作品をめぐる相互のやりとりの中から、書写に関する学習能力の向上ばかりではなく、相互の望ましい人間関係のはぐくみも期待されるのではあるまいか。

加朱添削の近代化の道は、単に方法の改善をはかる道なのではなく、人間教育という大きな道につながる道なのである。

七、二つの実践事例（中学一年の場合）

これまで述べてきたことについて、それを実践によって示したも

のなどといえるようなものではないが、昭和四七年六月九日に広島大学教育学部附属中学校で開かれた中学校教育研究大会国語部会に提示した私のつたない実践事例を添えて、稿を閉じたい。

国語科書写指導事例

学習者 広島大学教育学部附属中学校一年A組40名  
指導者 久米 公

- 一、単元 字形
- 二、目標 字形の整え方の着眼点を知って、形を整えて書く。
- 三、教材 「幸福」（中教出版「習字」一年用8・9ページ）
- 四、時間配当 一時間（本時）
- 五、本時までの学習指導経過

単元	目 標	学 習 指 導 の 要 点
<p>一、書写学習の出発  （一時間）</p>	<p>○書写の学習態勢を整える。 ○書写用具について、適確な理解を持つ。</p>	<p>ア、小学校での書写学習の実情について確かめる。 イ、これからの書写学習の心得について話し合う。     ○書写学習の心構え      ○学習内容のあらまし     ○学習の方法            ○学習上の約束 ウ、用具について話し合う。     ○必要な用具と準備のしかた。よい扱い方。</p>
<p>二、筆使いの基本 「大地」</p>	<p>○よい姿勢・筆の持ち方を確認し、慣れる。 ○筆使いの基本を理解し、習熟</p>	<p>ア、用具の配置と、扱い方を確かめる。 イ、よい姿勢・筆の持ち方・腕の構え方を確かめる。 ウ、筆使いの基本を理解し、練習する。</p>

六、本時の学習指導の実際

<p>〈二時間〉</p>	<p>三、点画の変化 「校風」 〈二時間〉</p>	<p>する。 ○のびのびと書く。</p>	<p>○漢字字体の許容される書き方について理解する。 ○よい筆使いで、のびのびと書く。</p>
<p>○筆の角度と線の形 ○基本になる点画とその書き方 エ、「大地」を、のびのびと書く。</p>	<p>ア、「校風」によって、漢字の「許容される書き方」について考える。 イ、7ページの一覧表によって、許容される書き方のあらましを知る。 ウ、「校風」の基本になっている点画の書き方を確認し、練習する。 エ、「校風」の字形の整え方の要点を理解し、練習する。 オ、よい筆使いで、のびのびと書く。</p>		

<p>5分</p> <p>学習態勢を整える。 本時の学習目標へと導く。 題材を確認する。 試書する。 隣と交換してできばえを確かめ合う。</p>	<p>0分</p> <p>1、始業のあいさつ 2、出欠の確認 3、用具の準備状況の確認 3、前時の学習事項の確認 5、(教科書は閉じさせる)これまでの「大地」「校風」による学習の上にはきはは「幸福」の二字によって、字形のとり方を勉強しよう。 6、はじめに、「幸福」の二字が、文字としてまちがいをなく書けるかどうか右手を出して、指で大きく書いてみよう。 7、二字を、どんなに書いたら形が整うか、前のスクリーンに写ったわくの中に、その形を大きく思い描いてみよう。 8、いまスクリーンに思い描いた「幸福」の二字を、半紙上にも思い描き、一枚だけ試書してみよう。 9、手本を見ないで書いたので、いろんな「幸福」が書けているようだ。いつものように、隣と交換して、これまでの書きぶりくらべてどうか、一</p>	<p>手短に、要領よく。 教科書は指示があるまで開かせない。 指書の観察。字画と筆順の確認(ネ、田)。 TP① 机間巡視。字形の表情を把握し、問題作品に見当をつける。 生徒のやりとりに耳を傾ける。終わり頃に問題作</p>
--	---	--

例示作品による検討。

教科書による字形の確認。

字形の着眼点の理解。

各自の第一次作品を自己批評し留意点を確か

言ずつ気づきを言い合ってみよう。

10、(問題作品(4点)を例示)では、前にはった作品について話し合ってみよう。はじめに、四人のお隣さんは、それぞれ、どんなことを言っただけか、一言ずつ、どうぞ――。

11、それでは、前の作品の字形だけに限定して、みんなで検討してみよう。まず、「幸」の字形で何か気づくことはないだろうか。「福」はどうか。

12、いま気づいたように、「幸」の字形の良否には、横画の長さのとり方が大きく関係するらしい。では、横画をどのようにしたら形がよく整うのか、教科書によって確かめよう。

13、このように、文字には、あることに留意すると形がよく整うというポイントがある。教科書9ページにその着眼点が表示されているので、「幸福」の二字にあてはめながら考えてみよう。

ア、字の大きさ

イ、字の外形(幸)

ウ、中心のとり方(幸・福)

エ、左右の組み立て方(福)

オ、上下の組み立て方(幸)

カ、点画の方向(幸・福)

キ、点画の長さ(幸・福)

ク、点画と点画のあきのとり方(幸・福)

ケ、点画と点画の接し方(福)

コ、点画の太さ

14、では、各自の第一次作品について、どこをどうすればよく整ってくるか、しっかりと見きわめをつけよう。

品(4点)を借りる。

好意的見方・責任ある発言を育てる。助言に留意。

横画の長短のとり方の違いに気づかせ、自作に引きあてさせる。

教科書を開く。

解説。くどくならないように留意。OHPで視覚化し、自分の試書の字形と考え合わせる。

TP②

TP②

TP③

TP⑤

TP②

TP③

TP②

TP⑥

TP⑧

TP③

TP④

TP③

TP③

TP③

TP③

TP⑦

二人指名して確認する。

める。  
第二次作品を書く。

第二次作品の反省。

示範する。

練習する。

清書する。

代表作品の鑑賞

まとめ

見きわめがついたら教科書を閉じよう。

15、留意点にもとづいて、それぞれ、「幸福」と、第二枚目を書いてみよう。

16、第一次作品とどんなに違ってきたか、比べてみよう。

(①かなり良くなった。②少し——。③同じ程度。④少し悪くなった。)

|| 挙手させる。

17、「幸福」の字形の要点と、各自の問題点の見当がついたところで、さて先生は、その形をどんな要領で書くか、OHPで示してみるからよく見ていよう。膝の上の人さし指でたどりながら、筆運びの様子をよくよみ取ること。

18、それでは、「幸福」の二字をくり返し練習しよう。

これまでの悪い書きぐせを捨て、正しい形を習慣化していくように。

19、最後に、手本をとじて、清書として一枚だけ、一斉に書き上げてみよう。

20、最初に試書した第一次作品、それを反省して書いた第二次作品、いま清書した第三次作品の三枚を、各自見比べてみよう。また、隣りと見せ合つて、どう変わってきたか話し合ってみよう。進歩した点を見落さないように。

21、はじめに見せてもらった人たちがどんな変化を示しているか、見せてもらうことにしよう。よくなつていたら、みんなで拍手をおくろう。

22、各自、三枚の作品に自分の出席番号を書き、その1、その2、その3の順に重ねて提出すること。

試書と清書の間の進歩をきょうの勉強の大きな収穫としてこれからの書写に生かしていこう。きょう確かめた字形の着眼点は、他の文字の書写にもどしどし生かすこと。書写の時だけでなく、平素の文字の中に活用していこう。

23、おわりのあいさつ。

24、後片付け。

教科書を閉じさせる。

机間巡視。変化伸長の度合を觀察。

OHPによりスクリーンいっぱいに表示する。

机間巡視し、個別指導につとめる。

清書態度を觀察する。

伸長の実態把握につとめやりとりに耳を傾ける。

全員異議なく拍手。

ざわつかないように、はじめをつけてしめくくる。

〈補足〉学習指導経過を見ていただいでわかるとおり、欲張りすぎて、気張りの多い授業になってしまっている。特に工夫を加えているという点でもないし、この上に後から説明的なことを加えることは、へんに理くつをつけるようで気が重いが、これまで述べてきたことにちなんだことや反省的なことも加えて、経過を追って書きしるしておくこととする。

(一) 指導過程5で教科書を閉じさせてすすめたのは、まず、本時の学習前の各自の書写の実情を認識し、その中から問題点を引き出して、先に述べた「問題意識を持って書く」という学習活動の展開をはかろうとしたからである。

(二) 6の指書は、よくとられる方法であるが、言ってみれば「示範」の情報要素を別の形に置き変えた方法と言えなくもない。授業では、ここから「ネ」「田」の筆順の誤記例を取り出して、筆順の指導をここに位置づけた。

(三) 7は、以下の解説指導の扱いがOHPによってスクリーンに示されるので、それとの関連でこうしたまでである。各自の半紙にさせてみるだけでよかつたと思う。いずれにしても、いきなり書かせるよりも、事前に「どう書く」という意識を持って書写活動に移るよう習慣づけたという願いからである。いきなり無意識に無雑作に何枚も書かせるより、こうした方法を置く方が、短時間に好結果が得られやすいと思う。

(四) 8の試書は、7があるとそれほど乱れは起こらなくなる。試書中に机間を巡視して、字形をどうとっているかということにしば

って観察した。予想どおり「幸」は横書の長短関係が実に多様。「福」ではへんとつくりの関係と、点画のあきのとり方が問題であることを確かめた。9でとり出す犠牲作品として、中程度で書きで問題点を浮きぼりにしやすいものをという見地から四点に目星をつけ、おのおの同系同類の作品の分布地図の大体を頭に描いて次の過程に移った。

(五) 9は、こうした生徒の相互批評の積み重ねを通して人間関係を引き上げ、お互いの成長を見守り合う態度を養うこともねらっている。過去の加朱添削を一斉指導向きに変形した扱いの一つである。但し、教師はたえず気を配り、意図的に根気よく訓練していくことがたいせつである。10の過程を折り込んでいるのは、無責任になることへの歯止めをかねている。

ここでは観点を指示しなかつたが、観点を示した方がスムーズに運ばれやすい。

(六) 11によって、共同思考(診断)を企図した。各例示作品から問題点を引き出してそれをA型・B型・C型・D型とし、それぞれ自分の作品に引きあてさせると、全体の傾向が短時間のうちに把握されていく。

(七) 12・13は、典型(手本)の分析検討である。前述のように示範の情報要素をとり出してPT教材の中に視覚化させたわけである。本時は、無理を承知で一時間扱いの中に押し込めたためにかけ足になってしまったが、こうした分析的方法によって、字形の一般の原理をとらえる眼が育てられると思う。

(八) 14では、再び教科書を閉じさせた。生徒に不安が残ることは明らかであるが、一画一画、手本を見ておぼえずと物まねによって

形をこしらえる活動に終始しては確かな文字力も文字意識も育たないと思ひ、意図的にこうした。よく見、よく理解しておこうとする態度が養われることをめざしている。

(九) 16は、一つの一斉診断法である。教師は机間巡視をするのだが把握できるが、生徒にも挙手で実情をわからせると、次の活動のいい刺激となる。

(十) 17。ここではじめて教師による示範の実施。しかし、ここではもう字形上の指示などする必要はない。指でたどりながら、動きの観察に専念させるだけである。

(十一) 18。ここでは、これまでの各過程によって理解してきたことを頭に置いて、書きひたるべき時間である。ただし、本時は、無理に押し込んだ扱いのため、わずか九分しかとれていない。生徒は題材を三回ぐらいいしか練習できなかったようである。しかし、この程度の時間内でも、机間を巡視して声をかけるだけの方法ではあるが三分の二ぐらいいものに個別の助言ができた。

(十二) 20・21は、学習結果をはつきり確かめて、次週への学習意欲をつなこうとする一種の評価法である。試書、第二次作品は、その都度、なんらかの検討が加えられてきているので、第三時作品と合わせて歩みをたどるのに支障を生ずることはない。

以上を見てわかるように、本事例は、示範という指導形態を極力抑さえ、また、加朱添削という形の個別指導もまったくなくした扱いにしている。二時間かけて扱うはずのところを一時間の中に圧縮して扱ったために、かなりの無理があったが、それなりの成果はあ

げられたと思う。前記研究会に提示したクラス全員の各三つの作品には、学習による変容が明らかにたどられたからである。生徒たちもはつきりと進歩収獲を確かめていた。研究会では本時の扱いについて検討のメスを入れる時間に恵まれなかったが、これから考えていくべき問題をこの中にいくつも持つており、今後の歩みの中で、改め、重ね、深めしていきたいと思つてゐる。

全生徒の第一次から第三次までの作品写真掲げて検討するはずであったが、紙面の都合で止むなく割愛した。

## 八、おわりに

大きな標題をかかげながら、自明のことを確かめたにすぎないものになつたかと思う。

ともあれ、現代の書写とは立脚点とは違つた「書き方・習字」時代の指導法の通念を踏襲する中からは、これからの書写にふさわしい指導法が築かれていかないことは確かである。過去の長所は長所として生かし、さまざまな考察工夫を加えながら、限られた短い時間の中で、効率よく、何を、どのように学習指導をすすめるなら、どのようになつていくのか、現代の書写教育なりの論理構造を明らかにしていかななくてはなるまい。

書写の学習指導法の近代化は、ただ機器を使うとか、学習指導形態を変えらるゝとかだけで図られるものではないことを、肝に銘じておきたいと思う。

（昭和四十八年一月三十一日）

（広島大学教育学部附属高等学校教諭）